

El Concepto de Competencias Laborales en Educación. Notas para un Ejercicio Crítico

Leandro Sepúlveda V.

Noviembre, 2001

Investigador CIDE, Santiago, Chile

Lsepulve@cide.cl

Presentación.

Los últimos dos decenios del siglo XX sintetizan una época de profundos cambios de la economía y la sociedad a escala mundial. El proceso de globalización del intercambio comercial, las nuevas modalidades de gestión y producción industrial, y el desarrollo explosivo de la tecnología, han generado un escenario de transformaciones cuya magnitud resulta, todavía, difícilmente abordable, pero que sin duda alguna incide fuertemente en la organización de las sociedades y la construcción de la vida cotidiana.

El trabajo, las relaciones de sociabilidad, el uso del tiempo libre y la organización familiar, se han visto modificadas de manera significativa bajo el nuevo modelo de organización mundial. En cuestión de pocos años, las nuevas formas de organización laboral y los mecanismos de integración económica a escala global, han modificado *el orden*, incidiendo y condicionando los aspectos más básicos de la vida de las personas. Al tiempo que se observa una diferenciación en las formas y posibilidades de inserción en el sistema productivo, los modelos de consumo y forma de vida adquieren rasgos de profunda homogeneización, todo esto debido a la existencia incontrarrestable de una economía única de carácter global.

Heterogeneidad y homogeneidad, inclusión y exclusión, resultan consecuencias contradictorias dentro de un mismo proceso de transformación social.

Como señala Ferraro, el presente es una época donde predomina una economía de carácter global que condiciona y determina el desarrollo de las naciones. Se trata de una economía *global* y no solamente mundial, aspecto este último ya existente desde el siglo XVI. Una economía global es, en un sentido específico, “aquella cuyas funciones críticas se pueden ejecutar, en tiempo real, en cualquier lugar del mundo y pueden llegar a tener efectos a escala planetaria”¹. Tal característica ha sido posible solo en el tiempo reciente, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información.

Este hecho es el que ha dado el impulso a la integración *global* del capital, las tecnologías y los mercados, generando, entre otras cosas, la formación de un capital a escala mundial sin precedentes².

¹ Ferraro, R. “La marcha de los locos: entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas” FCE, México, 1999:17.

² El núcleo central de este capital lo constituyen no más de 50 empresas multinacionales que controla dos tercios del comercio mundial. Petrella, R. “el capital mundial no puede gobernar la humanidad”; El País, España; Domingo 28 de noviembre de 1999.

Es una época donde la integración competitiva en los mercados es una condición necesaria de supervivencia³; las naciones deben realizar todos sus esfuerzos para ser competitivos y poder ser parte de las relaciones que organizan el intercambio mundial.

Por cierto, en este marco, la educación no es una excepción: la globalización del comercio y de la industria ha generado en los actores vinculados a la productividad un interés creciente por el desarrollo de las capacidades educativas de la sociedad, generándose una serie de demandas al sistema educativo, en perspectiva de adecuar su organización en función de los nuevos desafíos mundiales⁴.

En efecto, en los últimos años se ha venido insistiendo sobre la necesidad de adecuar un sistema educativo nacional a las nuevas reglas de la organización económica mundial. Los jóvenes, desde este punto de vista, deben ser formados en consideración a los nuevos sistemas de organización productiva y en relación con las demandas crecientes por conocimiento y manejo de tecnología en los lugares de trabajo. Aunque no ajeno al rol asignado a la educación en otros momentos de la historia, esta preocupación reciente adquiere características estratégicas y se constituye en el discurso dominante de la últimas dos décadas.

Sin desconocer la relevancia del marco contextual en la reflexión educativa (la educación no puede pensarse y desarrollarse de espaldas al devenir de la sociedad y la historia), este excesivo condicionamiento ha sido motivo de críticas debido al predominio de una lectura estrictamente economicista en la formulación de la demanda.

En este marco, una de las críticas generales que se ha levantado frente a los procesos de reforma educacional en América Latina, tiene que ver con la aplicación de modelos homogéneos, orientados a responder al imperativo tecnocrático de alineamiento, siguiendo las directrices de los organismos multilaterales que buscan lograr la estabilización y el ordenamiento de la economía en estos países⁵.

³ U. Beck señala en un artículo reciente que la crítica al proceso de globalización y su expresión más evidente de acumulación de poder en pocas manos, no puede pasar por su mero desconocimiento o negación: “sólo hay una cosa peor que ser arrollado por las multinacionales, y esto es no ser arrollado por ellas”; la fuerza de la globalización radica en que la explotación representa el momento en que la sociedad y los individuos no son viables. Ulrich Beck; “El poder de la impotencia”; El País, España; Lunes 29 de enero de 2001.

⁴ “(la globalización)... ha cambiado las condiciones del mundo laboral al que ingresan los jóvenes en la actualidad. Tanto las empresas como los empleados deben satisfacer criterios de excelencia internacionales. Frente a ello, cabe preguntarse si nuestra juventud egresa de la enseñanza media con las habilidades y destrezas prácticas necesarias para desenvolverse en ese mundo competitivo...”. José Undurraga; “Educación para el trabajo” El Mercurio, Santiago, Sábado 4 de agosto de 2000.

⁵ “Quien estudie los programas de estabilización y reforma económica en los países latinoamericanos podrá reconocer entre ellos una notable homogeneidad. Esta característica también puede ser identificada con las propuestas de reforma educativa llevadas a cabo en la región. Tal regularidad se verifica en la expansión de un mismo núcleo de diagnósticos, propuestas y argumentos “oficiales” acerca de la crisis educacional y de sus supuestas salidas, así como en la circulación y el impacto (directo o indirecto) que los documentos y “recomendaciones” del Banco Mundial y del FMI tienen en la definición de las políticas públicas destinadas a este sector” Gentili, P. “El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina” en A

Desde este punto de vista, la educación se vuelve dependiente a las decisiones y orientaciones de la economía -de *un tipo* de economía y en el contexto de definiciones regionales sobre los cuales poca incidencia tienen las propias naciones, y menos, las organizaciones o actores de la sociedad-, relegando a un rol secundario, o simplemente negando, su incidencia sistémica en los procesos de construcción del orden social en general.

La inversión en capital humano es una condición imprescindible para posibilitar la productividad y el desarrollo, sin embargo, como ha sido advertido por algunos analistas latinoamericanos, el énfasis discursivo dominante en nuestros países sobre el tema, al enfatizar únicamente en esta dimensión, relega cualquier consideración sobre la organización del trabajo, y su histórico rol integrador en la sociedad.

Sobre la base de estas consideraciones, en este trabajo nos interesa abordar un concepto que crecientemente se impone para dar cuenta de los imperativos y exigencias de la integración al mundo globalizado; se trata del concepto de *competencias*.

Desde que en 1992 una comisión formada por el Ministerio del Trabajo de los Estados Unidos, determinara un conjunto de destrezas que deben ser adquiridas tempranamente en el sistema educacional para hacer frente a las exigencias del trabajo⁶, el concepto ha ido posicionándose en los debates educativos, sin que exista, desde nuestro punto de vista, mayor precisión sobre su uso e incidencia en el sistema educativo global.

En efecto, el concepto remite a los cambios estructurales de la organización productiva: “se deja de hablar de calificaciones, puesto que se teme que la vieja defensa de las condiciones de trabajo en los convenios colectivos, con sus categorías estrictamente definidas sobre la base de funciones y tareas, conspire contra la flexibilidad y polivalencia de los trabajadores. Ahora se habla de “competencias”, como el potencial completo de talentos y habilidades que tiene que ser captado, registrado, aprovechado y promovido por la empresa”⁷.

Desde esta lectura economicista, competencia remite a “progreso”; instrumento fundamental para lograr mayor productividad y competitividad, pero, por otra parte, factor de atraso y marginalidad para quienes no son capaces de adecuarse a las condiciones que ofrece el nuevo escenario de las relaciones económicas y sociales.

No deja de ser sorprendente aproximarse, brevemente, al uso del término en la lengua castellana.

El concepto competencia tiene, a lo menos, tres acepciones que expresan sentidos

falsificação do consenso, Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Vozes, Petrópolis, 1998.

⁶ The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills; SCANS; “Lo que el trabajo requiere de las escuelas: Informe Scans para América 2000”.

⁷ Gómez, M. “Empleo, educación y calificaciones: ¿dónde está la modernización en el mercado de trabajo?” www.argiropolis.com.ar; 1999 5

relativamente distinguibles: por una parte puede referir a una *aptitud* para algo; un sujeto es competente cuando es *idóneo*, cuando resulta capaz de entender y responder a un asunto, condición que tiene que ver consigo mismo y su historia.

También competencia hace referencia a disputa o rivalidad entre dos partes; la competencia concebida como relaciones de *no cooperación* en la lucha por lograr un mismo objetivo que no puede ser compartido. Una competencia que, sabemos, se establece como ley de relaciones en un mercado estrecho.

Sin embargo, competencia también contiene una tercera acepción; incumbencia o sentido de pertenencia: “*esto es (o no) de mi incumbencia*”; principio de participación integrada del sujeto en una realidad cualquiera que no le resulta ajena o indiferente. Por lo mismo, concepto que remite a sentimiento de integración a un colectivo humano que entrega las referencias básicas para evaluar o juzgar una situación o acontecimiento.

Es posible que en el actual escenario de la discusión sobre el concepto de competencias, estas tres acepciones se encuentren en disputa, sin que exista, hasta ahora, un marco suficientemente amplio que canalice una discusión orientada, particularmente en los ámbitos del quehacer educativo.

En este trabajo se intenta abordar una discusión sobre el uso del concepto en el marco de los aspectos reseñados. Para tal efecto, se pretende ordenar alguna información disponible en la literatura reciente acerca de las transformaciones económicas, sociales y culturales verificadas en el marco del proceso de globalización. Se discute la noción de competencia incorporada al debate educacional, y se cuestiona una lectura rígida, funcional a una mirada predominantemente economicista.

La argumentación principal que sostendrá este texto remite a que un modelo educativo centrado en competencias, se vuelve restringido y cuestionable cuando se intenta desarrollar como respuesta únicamente a los desafíos de productividad y competitividad, obviando la situación de crisis cultural de esta época y los desafíos de construcción de un orden social que integre a los sujetos.

La fragmentación de sentidos, la ausencia de proyectos de futuro coherentes, las restricciones a la elaboración de propuestas colectivas, son algunos de los signos más evidentes que sirven de marco a un análisis crítico. En un sentido positivo, en el trabajo se rescata una noción de competencia que fortalece el desarrollo autónomo del sujeto en el marco de relaciones de sociabilidad y fortalecimiento de relaciones democráticas de participación ciudadana.

Se sostendrá que un modelo educativo orientado hacia el mundo del trabajo, no es meramente un campo receptivo de las señales de las relaciones de mercado. Por el contrario, es parte integrada de un proceso mayor destinado a participar en la disputa por definir un orden justo.

El texto intenta abordar los siguientes aspectos: en una primera parte se realiza una revisión somera de las principales transformaciones acaecidas en el marco de la globalización económica, y el señalamiento de algunas consecuencias en la realidad chilena; en una segunda sección se revisará el uso predominante que se ha dado al concepto de competencias en educación, criticándose la tendencia pasiva o de mero reflejo del orden económico imperante; una tercera parte está destinada a recoger algunos antecedentes sobre la crisis cultural diagnosticada en el marco de este proceso de transformaciones, para finalizar rescatando un concepto de competencia para la educación en el marco de la construcción y profundización de un modelo de ciudadanía activa.

(1) Las Transformaciones del Sistema Productivo, el Trabajo y el Empleo.

A estas alturas es un lugar común afirmar que en las últimas décadas se ha producido una de las transformaciones más profundas del sistema productivo mundial, incidiendo en todos los ámbitos del quehacer humano.

La masiva difusión de las nuevas tecnologías de información y la globalización de la economía son los dos procesos principales que han provocado un cambio radical en la organización y la forma de concebir el trabajo. En efecto, la revolución tecnológica informática creó las condiciones técnicas y operativas que posibilitaron una serie de modificaciones al sistema productivo taylorista, predominante a lo largo de gran parte del siglo XX.

El actual período del post-taylorismo de desarrollo industrial, está caracterizado por un cambio general del sistema organizativo de la producción, que facilita la fragmentación del proceso, y su difusión en pequeñas unidades independientes y coordinadas. Es la forma de organización productiva de las grandes empresas multinacionales, como lo es también, de manera creciente, la organización productiva a escala nacional, ya sea para satisfacer el mercado interno tanto como el externo.

Esta tendencia de la organización del trabajo entre empresas, profusamente analizada para los países desarrollados, contiene, entre otras, las siguientes características:

- (a) Una desagregación de empresas en red, derivadas de la antigua gran empresa, que actúa de manera descentralizada y basada en la subcontratación,
 - (b) La constitución de empresas por “funciones empresariales” que forma parte de una cadena productiva final
 - (c) La concentración del poder financiero y administrativo en un núcleo reducido y distante a los eslabones productivos
 - (d) Un gran desarrollo de redes de comunicación necesarias para integrar los fragmentos productivos y las funciones dispersas
 - (e) La producción en tiempo real que quiere responder de manera inmediata a la demanda,
- y

- (f) Un debilitamiento de las garantías para los trabajadores de las empresas, declinando los contratos indefinidos y reformulándose las lógicas de organización productiva en el lugar de trabajo⁸.

Tal proceso se verifica de manera coordinada con un sistema integrado de servicios, que funciona bajo una lógica similar, fundada en el manejo de recursos informáticos necesarios para dar cuenta de una demanda cada vez más exigente y diversa.

Para algunos autores que analizan el proceso desde la realidad de los países desarrollados, esta transformación tiene dos grandes consecuencias; por una parte, (a) el incremento de la demanda por mayor conocimiento: los altos niveles de desarrollo tecnológico incorporados en diversas etapas y niveles de la actividad productiva, han generado una demanda por mayor calificación en el dominio del uso tecnológico, y (b) la generación de una mayor flexibilización del proceso de trabajo.

La flexibilización implica la constante adaptación de las tareas laborales a productos, procesos y mercados cambiantes; el incremento de la autonomía de los trabajadores, altos niveles de manejo de habilidades y capacidades de auto-programación y responsabilidad individual⁹.

En oposición a las tesis que sostienen que el desarrollo tecnológico y la globalización de la economía tiene como consecuencia la desaparición de innumerables puestos de trabajo¹⁰, Castells señala que para la realidad de los países desarrollados las nuevas tecnologías “no crean ni destruyen empleo, sino que *lo transforman*. Las dos economías tecnológicamente más avanzadas del mundo, Japón y Estados Unidos, tienen las tasas más bajas de paro...” y en Estados Unidos, durante la primera mitad de la década del 90 “se han creado diez millones de nuevos puestos de trabajo, el 60% de los cuales son de un nivel técnico y profesional con un nivel de educación superior a la media actual de la fuerza de trabajo”¹¹.

La gran diferencia respecto al pasado, para este autor, es que la flexibilización incorpora una dimensión de inseguridad e inestabilidad inéditas para las formas de organización laboral existentes previamente a la “era de la información”. El desempleo europeo de la década de los 90 (cercano a tasas del 10% en la mayoría de los países) se debe a un hecho fundamental: su dependencia creciente a la economía global y la mantención de un sistema

⁸ Castillo, J.J. “La sociología del trabajo hoy: la genealogía de un paradigma”, en De la Garza, E.; “Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo”, FCE; México, 2000:57.

⁹ Carnoy, M. & Castells, M.; “Sustainable Flexibility: a prospective study on work, family and society in the information age”. Organisation for economic co-operation and development, OCDE, 1997:12.

¹⁰ Tesis sostenida por Jeremy Rifkin en “El fin del trabajo: nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era”: “...Las empresas multinacionales señalan un camino que cruza los límites nacionales, transformando las vidas de miles de millones de personas en su búsqueda de mercados globales. Las víctimas de la tercera revolución industrial empiezan a contarse por millones de trabajadores sustituidos para dejar paso a máquinas más eficientes y rentables. El desempleo crece y los ánimos se van encrespando en todos los países atrapados en la lucha de las empresas por mejorar a cualquier precio los sistemas productivos”; Paidós, Barcelona, 1996:329.

¹¹ Castells, M. “Empleo, trabajo y sindicatos en la nueva economía global” La Factoría n°1, Octubre de 1996:1. www.lafactoriaweb.com

de estabilidad laboral y protección social, disfuncional a los nuevos requerimientos de la competitividad y los mercados integrados.

Pese a lo anterior, otros autores sostienen que, si bien no puede ser atribuible únicamente a la revolución tecnológica, la globalización ha incidido en las transformaciones de los mercados de trabajo de los países industrializados, reduciendo la demanda laboral, generando puesto de baja calidad y aumentando las brechas salariales. El paro, constituye un problema que se prolonga a lo largo de toda la década del 90, y a diferencia de lo indicado por Castells, un grupo importante de pensadores sostienen la tesis de la disminución de la demanda de fuerza laboral.

Esta línea de argumentación sostiene que en los países desarrollados, y muy particularmente en Europa, desde fines de la década del 70 se ha modificado el mercado laboral propio del taylorismo, observándose una mayor heterogeneización de la estructura ocupacional, un aumento del trabajo part-time, y la disminución de los salarios reales, incidiendo en la organización de la vida familiar y comunitaria. El empleo, en los antiguos países industrializados, se diferencia en tres grandes segmentos:

- (a) Los analistas simbólicos, que serían quienes trabajan en intermediación estratégica, e identificación y resolución de problemas y cuyo mercado es global; su participación en la fuerza laboral y sus ingresos aumentan.
- (b) Los trabajadores rutinarios de producción, con ingresos y una participación laboral declinante; y
- (c) Los trabajadores en servicios en persona (limpieza, seguridad, salud) con un aumento de la fuerza laboral, pero ingresos bajos¹².

Este estado de situación expresa, desde el punto de vista de algunos analistas, la segmentación y crisis de la sociedad global¹³. Un segmento de la fuerza laboral *integrado*, vinculado a las tareas que demandan mayor conocimiento y manejo del desarrollo tecnológico, y otro segmento con bajos requerimientos, pese a laborar en un sistema igualmente tecnologizado. La heterogeneidad y la pérdida de sentidos integradores a través del trabajo, parecen ser los signos que perfilan un campo de transformaciones de la sociedad global.

Hasta aquí llegué

Un cuadro como el descrito comienza a perfilar una visión mayormente pesimista respecto al carácter estructural del orden de cosas; así como el proceso de transformación del sistema de producción mundial pudo haber sido leído, en un momento, como una posibilidad de apertura a cambios que posibilitaran la construcción de un orden en función

¹² Weller, J. "Los mercados laborales en América Latina: su evolución en el largo plazo y sus tendencias recientes"; Cepal, Serie Reformas Económicas n° 11, Stgo., Diciembre de 1998: 27.

¹³ Chomsky, N. "Democracia y mercados en el nuevo orden mundial" en Chomsky, N. Steffan, H.D. "La sociedad global: educación, mercado y democracia"; Ed. LOM; Stgo., 1995.

del desarrollo global del ser humano¹⁴, la situación, a estas alturas de la consolidación del modelo de organización capitalista mundial, para muchos analistas resulta tremendamente negativa.

¿Cuál es la situación, en este marco, de América Latina y particularmente Chile?

Los países del continente no son ajenos a este cuadro de transformaciones de carácter mundial. Habiendo sufrido un conjunto de reformas económicas a mediados de los 80, las economías han mostrado una evolución que presenta como uno de los rasgos principales la recuperación de índices de empleo anteriores a la crisis de esa década. Pero el aumento de la informalización del trabajo, la disminución de los puestos laborales en el sector público y el incremento de la desregularización del sistema laboral, constituyen la contracara negativa de esta recuperación del empleo¹⁵.

En términos sectoriales, durante los 90 las tendencias de largo plazo indican la reducción del empleo en el sector primario y la expansión del sector terciario. En América Latina el sector que más creció en la generación de empleo en los 90 fue el de servicios financieros (6.0 de promedio ponderado), frente a agricultura que disminuyó en igual período en -2.1.

El sector secundario alcanza una recuperación a fines de los 80, pero que se reduce durante la década del 90. La industria manufacturera no puede mantener una expansión sostenida en esta década debido, principalmente, a la imposibilidad de competir frente a regiones con niveles salariales más bajos, y debido a las diferencias competitivas de capital, tecnología y mano de obra calificada.

El sector terciario representa, para los países de la región, cerca del 50% de la fuerza de trabajo, aunque su composición es desigual. Algunas de las actividades terciarias, como el referido a servicios financieros, están estrechamente vinculados a los procesos de modernización, apertura e integración, manejando tecnología desarrollada, demandando personal con alto nivel de calificación y relativamente bien remunerada¹⁶, otras actividades, en cambio, constituyen funciones administrativas o de servicios de bajo manejo tecnológico, por lo general de uso mecánico. Como se verá un poco más adelante, el análisis de nuevos puestos de trabajo en el contexto de la economía globalizada, pone en cuestión la afirmación recurrente en este tiempo acerca de una mayor exigencia de conocimientos en las nuevas formas de organización del trabajo. Algunos autores han

¹⁴ Así puede interpretarse la lectura de Beck a comienzos de los 80: “(si) se descarta la modernización como ley natural de la “evolución” de la civilización y, al revés, se la convierta en objeto de procesos de modernización obligados a definir, configurar y cambiar las cosas, entonces también cabría pensar que se adoptarían formas totalmente nuevas de organización del trabajo, que tendrían más en cuenta las aspiraciones culturales de los individuos a su propia realización, sin caer en contradicción con los principios empresariales del aumento de la productividad. En muchos campos no se trataría tanto de una cuestión de tecnología como, expresamente, de *innovaciones sociales* introducidos con tal fin. Beck, U. “Perspectivas de una evolución cultural del trabajo” en Beck, U.; “La democracia y sus enemigos: textos escogidos”; Ed. Paidós; Barcelona, 2000:98.

¹⁵ Por cierto, este análisis se resiente a fines de los 90 con el efecto de la crisis asiática en las economías de la región.

¹⁶ Weller, J. OpCit: 36-40

planteado que este requerimiento tiene validez para un segmento de la fuerza laboral, pero no necesariamente es una característica masiva.

La realidad chilena, más allá de algunas diferencias particulares, presenta como tendencia general los rasgos aquí descritos, es decir, el incremento de la fuerza de trabajo radica fundamentalmente en el sector servicios y no todas las actividades están vinculadas a las demandas de modernización y apertura. Aunque existen pocos estudios durante la última década, ya a comienzos de los 90 se señalaba que la modernización productiva del país –la que permitió erigirse como ejemplo para el continente– se realizó sobre la base del uso *predatorio* de la mano de obra y un empeoramiento de las relaciones capital/trabajo¹⁷.

Más allá de lo anterior, la tendencia de estructuración del empleo se proyecta hacia el futuro más allá de la actual coyuntura económica¹⁸. De igual manera, sectores con alto desarrollo tecnológico en los últimos años (minería, agroindustria), muestran un decrecimiento constante de la demanda por mano de obra, reforzando la idea del fuerte peso del sector servicios.

Por otra parte, la información disponible sobre tipo y calidad de empleo ratifica la tendencia observada en los países desarrollados, orientada hacia la dualización: “durante los años 90 el empleo nuevo se genera en forma polarizada, con la creación de nuevos puestos de alto y de bajo nivel a la vez, con una preponderancia de estos últimos. Esta pauta también caracteriza la generación de empleo de mujeres en un contexto de creciente participación laboral femenina”¹⁹.

En un sentido general, la generación de empleo se concentra en el sector servicios, pero solo un segmento restringido del mismo demanda capacidades técnicas y calificación de nivel medio o alto para el cumplimiento de las tareas demandadas²⁰.

17 “Numerosos antecedentes indican que en realidad se trató de la combinación de algunas de las nuevas tecnologías de finales del siglo XX, con el impulso de una organización del trabajo tipo taylorista, es decir, fundada en criterios organizativos de principios de siglo. La novedad sería la flexibilidad productiva, la cual en Chile no es más que una flexibilidad en el uso de la mano de obra, en condiciones tales que no mejoran en absoluto las condiciones de empleo de los trabajadores. Esta curiosa combinación de lo nuevo y lo viejo, encaja en lo que se ha llamado una vía neotaylorista de modernización”. Díaz, A. “El capitalismo chileno en los 90: crecimiento económico y desigualdad social”; Taller de Reflexión PAS, Doc. 1; Julio 1991:30. Todo parece indicar que no existen diferencias significativas entre este diagnóstico y la actualidad, independientemente de que el autor de la cita sea en la actualidad el Subsecretario de Economía.

18 En un sentido proyectivo, el empleo en el país va a presentar una evolución con las siguientes características: “(a) el sector servicios intensivos en trabajo va a tener una importancia creciente en el futuro; este sector generará más del 35% de las nuevas fuentes de trabajo, (b) el sector servicios intensivos en capital es el segundo sector en importancia generadora de empleo; este sector generará alrededor del 25% de las nuevas fuentes de trabajo, (c) la industria y el comercio generarán cada uno en el futuro alrededor del 17% de los empleos, (d) la construcción generará el 6% de los nuevos empleos, (e) la agricultura tendrá un ritmo futuro de reducción de fuentes de trabajo que fluctuará entre 0 y -3%”, proyectando una empleabilidad del 7% de la mano de obra hacia el año 2025, frente al cerca de 30% de ocupación de mano de obra que generaba en 1960. Meller, P. “Escenarios de empleo futuro en Chile: año 2010”; Mideplan & Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile; 1999: 4-5.

19 Weller, J. OpCit:44

20 Los últimos informes de Cepal señalan que las sociedades latinoamericanas “no están en camino de convertirse en sociedades de clase media –al menos en lo que se refiere al empleo y sus ingresos–, o sea, en

El caso chileno, destacable en función a la tasa de crecimiento verificada durante la década del 90, el incremento salarial promedio y la disminución comparativa de la fuerza laboral en el sector agrícola durante la última década, es, al mismo tiempo, un ejemplo paradigmático de segmentación vía ingresos.

En efecto, nuestro país demuestra un aumento global de los puestos de trabajo en el sector terciario, pero al interior de éste se verifica una fuerte segmentación, manteniendo la brecha de estratificación laboral. De igual manera, el aumento de los años de escolaridad en las diversas categorías laborales, no se ve ratificado con un aumento proporcional de los ingresos, esta situación sólo se expresa en las categorías o estratos ocupacionales altos, agudizando el fenómeno de la segmentación y cuestionando la tesis ampliamente sostenida en la década pasada de integración vía educación²¹ (véase en anexos los cuadros de evolución de la ocupación por sector económico y distribución de los estratos ocupacionales en Chile y el resto de América Latina²²).

Las tendencias proyectivas del empleo futuro, junto a este cuadro sectorial, reafirman un marco de flexibilización y precarización como el ya analizado en términos generales²³. De hecho, en nuestro país algunos sectores insisten en la necesidad de avanzar hacia procesos de un incremento aún mayor de los procesos de flexibilización para posibilitar un mayor nivel de crecimiento y desarrollo²⁴.

sociedades que en estos aspectos fueran mucho más igualitarias; al contrario, todo indica que en la estructura ocupacional se han asentado las bases de una sólida y estable polarización del ingreso” Cepal, “Panorama Social 1999-2000: 68.

²¹ El análisis del impacto de la educación en el trabajo y salario presenta, a fines de la década del 90, lecturas diferentes a las encontradas a comienzo de la misma: “...en Chile la elevación del nivel educativo de los empleados administrativos, los trabajadores del comercio y todos los trabajadores manuales urbanos no ha tenido los frutos esperados, ya que todos ellos obtienen ingresos ocupacionales muy inferiores al promedio de su propio país y semejantes a los de esas mismas ocupaciones en países con niveles educativos e ingresos ocupacionales promedio mucho más bajos. Ello no significa que el aumento del nivel educativo no tenga ninguna influencia en el mejoramiento de los ingresos ocupacionales, pero representa una advertencia para aquellas líneas de política que consideran que ese aumento es una condición suficiente para lograr el mejoramiento de los niveles de ingreso de los estratos inferiores”. Cepal; Panorama Social de América Latina, 1999-2000:84.

²² Los cuadros demuestran un crecimiento de la fuerza de trabajo del sector servicios en nuestro país y, comparativamente al resto del continente, una disminución significativa de la fuerza laboral en actividades agrícolas. Sin embargo, la composición de la estructura laboral parece estable en la segunda mitad del decenio, siendo más sensible al impacto de la crisis económica que a los efectos de una supuesta transformación productiva.

²³ Otro dato relevante al respecto lo señala el porcentaje de trabajadores sin contrato de trabajo en el mercado laboral. Mientras que en 1990 este segmento representaba un 17.3% del total (16.8% hombres y 18.2% mujeres), en 1996, este porcentaje se había incrementado al 23.9% (22.5% hombres y 26.3% mujeres).

²⁴ Las tesis neoclásicas insisten en la asociación crecimiento/aumento del empleo, independiente de las características del mismo. En un reciente libro, del Centro de Estudios Públicos, se enfatizaba que para alcanzar un nivel de desarrollo similar al conocido en los mejores años de la década pasada, en este campo era necesario introducir reformas laborales que incidan en una mayor flexibilidad horaria, facilitar la contratación y despido de trabajadores, facilitar la reasignación de funciones al interior de una empresa y posibilitar la introducción de distintas modalidades de pago a los trabajadores. Véase Coloma, F. “Los desafíos futuros en el campo laboral” en Beyer, H. & Vergara, R. “¿Qué hacer ahora: propuestas para el desarrollo” CEP, Stgo., 2001.

En síntesis, Chile y América Latina no están ajenos a este cuadro de transformaciones de carácter global. Orientados hacia un escenario de empleo predominantemente centrado en el sector servicios, con fuertes diferencias en su interior; la dualización de la fuerza de trabajo y la precarización de las condiciones laborales de un gran segmento de trabajadores constituye el rasgo más evidente.

Lo anterior no es menor, sostendremos que esta polarización no es coincidente con el discurso predominante del nuevo paradigma tecnológico y la sociedad del conocimiento. En un sentido crítico, la *sociedad del conocimiento* solo alcanza a sectores integrados de la sociedad, constituyendo la exclusión un rasgo predominante de la nueva forma de organización productiva.

Creemos que la asunción acrítica del discurso modernizador y la baja consideración del *factor exclusión*, reduce el campo de discusión educativa en este marco, reproduciéndose una afirmación, desde nuestro punto de vista, insostenible: a través de la educación es posible modificar el cuadro de iniquidad que presentan nuestras sociedades.

(2) Las Competencias Educativas como Respuesta al Nuevo Escenario.

Una de las críticas recurrentes al sistema de producción taylorista señala que al traspasarse a manos de técnicos las necesidades de conocimiento de los procesos productivos, redujo a los obreros al desarrollo de labores mecánicas, reproduciendo una actividad que solo requiere de condiciones físicas básicas y capacidades intelectuales mínimas.

El modelo de producción en cadena significó un desconocimiento casi absoluto por parte de los trabajadores de la planificación y funcionamiento del proceso en su conjunto,

restringiendo cualquier capacidad de innovación o creatividad por parte de estos actores del sistema productivo. La división del trabajo implicaba la segmentación de funciones y el desconocimiento de lo realizado en otras secciones del proceso, inhibiendo cualquier posibilidad de ampliación de labores productivas; en este marco, la sociedad y la educación eran funcionales a las necesidades de reproducción de mano de obra:

“Cuando la Revolución Industrial necesitó obreros para su producción en masa y para sus oficinas, diseñó un sistema de educación obligatoria y masiva que tenía muchas semejanzas con la rutina de las líneas de montaje. Sucesivas generaciones de estudiantes fueron enviadas durante años a escuelas en las cuales realizaban un trabajo repetitivo y luego eran sometidos a pruebas uniformes, como si fuesen productos salidos de la cinta transportadora”²⁵

Para algunos autores, las nuevas formas de organización del trabajo en el marco de la globalización han incidido positivamente en el desarrollo de las capacidades innovativas, superando, de este modo, la reproducción rutinizada del modelo anterior.

El *toyotismo* u *ohnonismo*, denominación que refiere al modelo organización laboral de la empresa Toyota en los años 80 (el método kan ban), constituye para Coriat el modelo que estaría sustituyendo al método de gestión taylorista-fordista predominante a lo largo de casi todo el siglo pasado. Este método implica, “(a) polivalencia y pluriespecialización de los operadores, (b) reintroducción de tareas o funciones de diagnóstico, reparación y mantenimiento; (c) reintroducción de tareas de control de calidad a los puestos de fabricación y (d) reasociación de tareas de programación y fabricación”²⁶.

En un sentido general, las exigencias de nuevas formas de organización del trabajo colocan el desafío de desarrollar nuevas formas de calificación que permita a los individuos situarse de un modo reflexivo frente a su trabajo, teniendo la posibilidad de proponer innovaciones para mejorar la calidad de su quehacer.

De igual manera, la tendencia a la flexibilización, ha significado una transformación radical de la noción del tiempo productivo. La introducción del riesgo y la necesidad de la innovación constante conlleva, en el marco de este nuevo modelo, a la desaparición del trabajo como una actividad estable y permanente²⁷. La nueva noción de empresa condiciona y transforma la misma noción de trabajo.

²⁵ Ferraro, R; Op Cit: 1999:105-106.

²⁶ Citado por Carrillo, J. & Iranzo, C. “Calificación y competencias laborales en América Latina” en De la Garza, E; Op Cit: 188.

²⁷ Castells entrega un buen ejemplo de lo anterior: “...Nokia en estos momentos es la segunda productora del mundo en teléfonos móviles (...) Nokia era una pequeña empresa, de una pequeña ciudad finlandesa, organizada primero en torno a la madera, que luego fue reconvirtiéndose. Tiene ciento treinta años. En los últimos veinticinco años entendieron que el tema era tecnología electrónica, informática y telecomunicaciones; se metieron a fondo allí y hace quince años dieron el salto para ocuparse totalmente de telefonía móvil. Vendieron, por ejemplo, sus empresas de televisión y sus demás productos e invirtieron todo lo que tenían en hacer una excelente telefonía móvil, y en estos momentos son los número uno”. Castells, M. “Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa”; en La Factoría n°7; Octubre 1998:1. www.lafactoriaweb.com

Esta visión *optimista* del nuevo escenario productivo tiene consecuencias directas en la reflexión sobre las necesidades educativas de la sociedad:

La flexibilización y las nuevas formas de organización productiva sugieren que el aprendizaje no es solo un nuevo foco del trabajo en la era de la información, sino que, más que eso, el tradicional concepto de educación debe cambiar en función de esta nueva realidad.

Carnoy y Castells señalan que la educación en la era de la información debería orientarse en desarrollar las habilidades de resolución de problemas y autoaprendizaje necesarios para enfrentar los desafíos del nuevo orden productivo. Lo anterior implica profundos cambios en los curriculum de las escuelas y en los programas de formación laboral.

En efecto, en primer lugar significa que las formas estandarizadas de educación vocacional, organizadas alrededor de habilidades específicas para trabajos específicos, salvo en aspectos muy particulares, ha quedado absolutamente anacrónica. Segundo, el aprendizaje en las escuelas debería enfatizar modelos de acción colectiva, donde los estudiantes puedan estudiar en grupo, presentar trabajos en grupo e incluso, a menudo, puedan ser evaluados grupalmente. Tercero, el curriculum debería incluir el desarrollo de trabajo en lógica de redes, posibilitando que los estudiantes puedan desarrollar capacidades y herramientas para comprender el comportamiento social y procesos grupales. Finalmente, la educación general durante la niñez y juventud debe ser vista solo como el comienzo de un proceso de aprendizaje permanente²⁸.

La noción de aprendizaje permanente, o educación a lo largo de la vida, se inscribe en este marco de una economía basada en el conocimiento:

“El aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos. En la próxima década debe hacerse realidad esta visión. Todos los que viven en Europa, sin excepción, deben tener las mismas oportunidades para adaptarse a las demandas que impone la transformación social y económica y para participar activamente en la concepción del futuro de Europa”²⁹.

La noción optimista acerca del carácter democrático del cambio tecnológico y la preeminencia del conocimiento en la construcción del mundo *futuro* (*todos sin excepción deben tener las mismas oportunidades*), hizo que el discurso predominante sobre la educación a comienzos de la década del 90 remitiera a la tarea de modernización del sistema y ampliación de su incidencia en amplios sectores de la sociedad; el nuevo desafío del desarrollo obligaba a una vinculación más estrecha del sistema educacional a las

²⁸ Carnoy, M. & Castells, M. OpCit:35

²⁹ Comisión de las Comunidades Europeas: “Memorándum sobre el aprendizaje permanente”; Bruselas, 30.10.2000:1.

transformaciones y requerimientos del sistema productivo³⁰. Sin embargo, este énfasis no estuvo acompañado de una mirada más profunda del impacto real de la globalización, flexibilización e integración económica a los mercados mundiales³¹.

El *optimismo de la sociedad del conocimiento* está en las bases del surgimiento del concepto de competencias.

Como han señalado Carrillo e Iranzo, el desarrollo de un nuevo paradigma productivo a nivel mundial dio paso a la gestión de una perspectiva que puede ser llamada como la “nueva calificación”. Según los autores, a diferencia de otros momentos, durante la primera mitad de la década del 90 se impuso un discurso que enfatizaba que sólo a través de la elevación de la calificación de los recursos humanos sería posible el incremento de la productividad, una mayor competitividad de las empresas y, de esta manera, el aumento de ingresos de la población trabajadora, y por lo mismo, mayor equidad en la sociedad en su conjunto. Todo esto, a la manera de un *círculo virtuoso*.

La nueva calificación “representaría la conjunción de cuatro elementos básicos e individuales (habilidades, conocimientos, creatividad y responsabilidades) requeridos por los trabajadores de producción en los nuevos puestos de trabajo, junto a una cultura de colaboración para poder operar en equipos de trabajo, círculos de calidad, etc. (...) Novick y Senén González resumen los nuevos requisitos de calificación como facultades de razonamiento, aumento en las capacidades cognitivas de percepción, de abstracción, de resolución de problemas, de iniciativa del trabajador, del desarrollo de capacidades de cooperación, en síntesis la necesidad de saber-ser combinado de diferente manera, según el sector, el saber, el saber-hacer, y el saber-ser”³².

Diversos trabajos durante la década del 90 en América Latina han enfatizado la necesidad de readecuar una propuesta curricular basada en competencias que sea funcional a los requerimientos del mundo del trabajo; esto ha sido mayormente evidente en las propuestas

³⁰ Ejemplo de lo anterior, creemos, se encuentra en materiales tales como el documento “Transformación productiva con equidad” de Cepal: “...las necesidades de pluralismo institucional y de flexibilidad implican que elevar el nivel de la calificación de la fuerza de trabajo y mejorar la capacidad de innovación y comunicación no sólo es tarea de las instituciones de capacitación o de formación profesional. Depende, en importante medida, de la efectividad del sistema educativo regular, pues es allí donde las personas desarrollan destrezas básicas (razonamiento lógico, manejo del lenguaje, motivación para el aprendizaje y flexibilidad para adaptarse a nuevas tareas) y habilidades (cálculo, ordenamiento de prioridades y claridad expositiva). Lo anterior justifica la necesidad de una estrategia de largo plazo abocada a la elevación paulatina y sostenida de la oferta formativa en sus distintas fases y ámbitos...”; Cepal, “Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa”; Santiago de Chile, 1990:121-122.

³¹ Tedesco, J. C. “Educar en la sociedad del conocimiento”; FCE, Buenos Aires, 2000.

³² Carrillo, J. & Iranzo, C. OpCit: 196.

de reforma de la formación técnico profesional³³ y en los planes y programas formativos o de capacitación para el trabajo desarrollados en el marco de políticas públicas³⁴.

En términos generales, existe un consenso extendido de que el sistema educacional en su conjunto debe proporcionar las herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos del mundo del trabajo a lo largo de la vida de los sujetos. El fenómeno de la expansión de la enseñanza secundaria verificado en los últimos decenios en Chile y el resto de América Latina, hace más urgente la necesidad de responder a la interrogante sobre el sentido y proyección de la misma para el interés de toda la sociedad³⁵.

Sobre esa base, se sugiere que cada nivel o tramo escolar proporcione competencias específicas en las personas: la escuela básica y secundaria debería proporcionar “competencias para la empleabilidad”, esto es, competencias generales y de actitud o personalidad del trabajador; la secundaria, al mismo tiempo, debería permitir “explorar” los distintos caminos laborales a los estudiantes, mientras que las instituciones postsecundarias estarían llamadas a desarrollar las competencias ocupacionales específicas³⁶.

El currículum debería ser más sensible a este tipo de requerimientos y adecuar contenidos y metodologías en función a las necesidades productivas de la sociedad.

En síntesis el concepto de competencia que se introduce, crecientemente, en las propuestas educativas de esta época, representa un modelo derivado del antiguo –y ahora superado– concepto de *calificación*, y remite a saberes, habilidades y actitudes individuales anteriormente no tomados en cuenta, para el desempeño laboral. El sistema educativo orientado por el concepto de competencias es un sistema que puede hacer frente a los desafíos de competitividad (*competencia/competitividad*) contenidos en la nueva organización mundial del trabajo.

Sin embargo, a fines del los 90, la *visión optimista* de la sociedad del conocimiento, las tareas de la educación en el proceso de transformación de la sociedad y, por ende, el mismo concepto de competencia se ven relativizados por el incremento de miradas críticas acerca

³³ Véase, por ejemplo, Corvalán, O. “Una propuesta curricular: la enseñanza basada en competencias”; Cide, Documento de Trabajo n° 3, Santiago 1993.

³⁴ Por ejemplo, Gallart, M.A. & Jacinto, C. “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo” Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo. CIID-CENEP; año 6 n°2; Buenos Aires, 1995.

³⁵ “La educación secundaria debe resolver la dicotomía académica/profesional. Simultáneamente, debe convertir la educación secundaria académica en una extensión de la educación básica, más general, con alta calidad y orientada hacia la solución de problemas, y retener de manera satisfactoria el creciente número de estudiantes con bajos ingresos que constituyen el nuevo cuerpo estudiantil de la educación académica “preparatoria para la universidad”. Al mismo tiempo, debe proporcionar formación de alta calidad para el empleo para los numerosos egresados de secundaria que tendrán que buscar un trabajo recién salidos de la escuela secundaria, o con una educación profesional postsecundaria limitada.” De Moura, C. Et al; “Las Escuelas de Secundaria en América Latina y el Caribe y la Transición al Mundo del Trabajo”. Banco Interamericano de Desarrollo, BID, Serie de Informes Técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible; Washington, Febrero 2000:12. www.iadb.org/sds/edu

³⁶ Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD “Educación: la agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano”; PNUD y TM Editores; Bogotá, 1998:269.

de los efectos reales de los cambios en las sociedades y las personas. Revisaremos brevemente dos aspectos: la segmentación social y la crisis cultural asociada.

(3) Crisis de la Cultura y Exclusión Social

Hemos insistido a lo largo de este trabajo que, en un sentido general, la emergencia del concepto de competencias en educación ha respondido mayormente a una recepción mecánica de los nuevos modelos de organización productiva en el marco de la globalización. La visión optimista de una sociedad basada en el conocimiento, y que alcanzaría mayores niveles de democratización e igualdad, parece estar detrás de este paradigma predominante durante la década del 90.

Sin embargo, diversos autores han advertido sobre la falacia de un orden emancipador asociado a las nuevas formas de organización productiva y globalización de la economía.

Desde una mirada del impacto de las transformaciones en la sociedad europea, Beck advertía sobre las limitaciones del sistema educativo para hacer frente al principal problema evidenciado con la globalización, el desempleo: “asistentes sociales, psicólogos y asesores se esfuerzan por “rehabilitar” e “integrar” a las personas y grupos, lo cual siempre significa integrar parados en el sistema del trabajo, pero se encuentran con que la eficacia y autoridad de su trabajo están bajo la amenaza de que tales programas no pueden cambiar la situación básica de falta de trabajo”³⁷.

Si el nuevo orden productivo genera un segmento de población –particularmente jóvenes– que sufren la exclusión estructural, *educacionalmente* es poco lo que se puede hacer. Tal argumentación, bajo otra matriz de análisis es atinente a la realidad latinoamericana, en

³⁷ Beck, U. “La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad”; Ed. Paidós, Barcelona, 1998:188. La cuestión, entonces, es si es posible concebir una propuesta de formación sin ocupación: “si alguien despierta del sueño de la rutina de la investigación y abre bien los ojos, se planteará la inquietante cuestión del futuro de la formación, ante el cambio del sistema de la sociedad industrial, y verá ante sí un alud de cuestiones cuya clara urgencia sólo parece superada por su carácter irresoluble. ¿Cómo influye propiamente la situación de paro masivo de larga duración en el sistema educativo? ¿Qué consecuencias educativas pueden derivarse del paso hacia el subempleo? ¿Cómo se resolverá la competición entre las iniciativas de reforma de la tecnología de la información en el ámbito de la enseñanza y las nuevas fases tecnológicas que precisamente convierten en inútiles esas reformas? ¿Tiene sentido, en esa situación, orientar la enseñanza preponderantemente hacia la profesionalización o es preferible abandonar el intento puesto que no hay manera de ponerse al día”. Beck, U. Op Cit: 187.

consideración a la existencia de una exclusión estructural que afecta a un porcentaje significativo de personas³⁸.

Steffan señala que existe un discurso hegemónico en los círculos intelectuales latinoamericanos respecto a la globalización y la educación. Este refiere a que las fuerzas del mercado deben operar sin restricciones, que la planificación y el control estatal debe batirse en retirada y que las políticas sociales no debe interferir con la gestión de la economía. La educación en este contexto, está condicionada por la construcción ideológica dominante, “ocultando tanto las fuentes reales del desempleo y de la miseria de los países neocoloniales, como de sus intereses verdaderos”³⁹.

Un concepto como el de *igualdad de oportunidades*, concepto eje en la formulación de políticas educativas, “es un concepto axiomático para el liberalismo, que lo define de manera negativa, como ausencia de discriminación formal, mas no material. Sabemos que en América Latina la pretensión de una igualdad de oportunidades formales para todos los ciudadanos, es una piadosa ficción; pero si la analizamos en su dimensión material, se vuelve un concepto apriorísticamente irreal”⁴⁰.

Pero incluso obviando este marco general, la propuesta ideológica de *un nuevo tipo de trabajo*, más creativo, fundado en la capacidad de innovación y en la articulación con otros, parece también discutible.

Coriat señala que las nuevas formas de organización productiva implican una disminución del trabajo directo y una ampliación del trabajo indirecto⁴¹, provocándose con ello, un proceso de *abstracción del trabajo*, “Abstracción en el sentido de que, más que manejo concreto de herramientas basado en modos operarios catalogados y definibles, se trata ahora de una capacidad de lectura, de interpretación y de decisión a partir de datos formalizados entregados por aparatos”⁴².

Sin embargo, este proceso de abstracción no implica, necesariamente, un aumento de la complejidad de la actividad real. Un trabajo de estas características puede estar asociado, al igual que en el sistema anterior, a la rutinización, la repetición de tareas mecánicas (apretar botones de un sistema computacional de última generación, *incomprensible* en su estructura para el trabajador), y por tanto, ajeno al desarrollo de capacidades específicas por parte del operario.

³⁸ Una revisión de la situación de exclusión social se encuentra en el trabajo de Wormald, G. & Ruiz-Tagle, “Exclusión social en el mercado del trabajo: el caso de Chile” OIT & Fundación Ford, Equipo técnico multidisciplinario para Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Doc. de Trabajo n° 106; Santiago, 1999.

³⁹ Chomsky, N. Steffan, H.D. “La sociedad global: educación, mercado y democracia”; Ed. LOM; Stgo., 1995:89.

⁴⁰ Ibid:94

⁴¹ Trabajo directo corresponde al manejo manual de herramientas que tienen por objeto la modificación de la materia en su proceso de transformación, mientras que el trabajo indirecto lo constituye las tareas de programación, diagnóstico o ajuste de máquinas destinadas a la producción.

⁴² Coriat, B. “El taller y el robot: ensayo sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica”; Ed. Siglo XXI; México 1996 (3ª ed.):183.

Quien ha profundizado la crítica cultural de este modelo predominante es Richard Sennett. Mediante una revisión sistemática de la falacia de mayor creatividad, libertad y sociabilidad del modelo de *flexibilidad* que impone la organización productiva actual, este autor enfatiza sobre el carácter ilegible que adquiere el trabajo para la gran mayoría de los operarios en el marco de la vorágine de innovaciones tecnológicas.

Sennet señala que la experiencia de organización de la vida en el contexto del nuevo capitalismo, significa una *disonancia cognitiva* para los sujetos. El cambio cultural que trae aparejado la nueva organización del mundo del trabajo provoca una profunda desorganización de los sentidos tradicionales en que las distintas generaciones han sido socializadas: "¿cómo pueden perseguirse objetivos a largo plazo en una sociedad a corto plazo? ¿cómo sostener relaciones sociales duraderas? ¿cómo puede un ser humano desarrollar un relato de su identidad e historia vital en una sociedad compuesta de episodios y fragmentos? (...) el capitalismo del corto plazo amenaza con corroer el carácter, en especial en aquellos aspectos del carácter que unen a los seres humanos entre sí y brindan a cada uno de ellos una sensación de un yo sostenible"⁴³,

Sennet intenta demostrar la falsedad ideológica de varios de los fundamentos del nuevo orden productivo. En primer lugar, la flexibilidad no significa, como se sostiene en el discurso dominante, un mayor control del tiempo por parte de los trabajadores de las nuevas formas organizativas. "Un trabajador o una trabajadora con horario flexible controla la ubicación del trabajo, pero no por ello obtiene mayor control sobre el proceso del trabajo en sí"⁴⁴. De hecho, la vigilancia parece ser más estrecha en aquellos oficios o labores que supuestamente demandan mayor libertad, y la demanda por productividad condiciona crecientemente el uso del tiempo inundando, además, espacios no laborales, tradicionalmente diferenciables para los sujetos.

En segundo lugar, el trabajo también se vuelve ilegible. Sennet cuestiona la amplitud de un modelo reflexivo en el proceso productivo, indicando que la tecnologización no va aparejada, necesariamente, con un control y conocimiento de los procesos que la hacen posible. El control de la tecnología y el manejo de la información, al igual que el modelo productivo anterior, solo recaen en unos pocos. Al revisar los cambios en una panadería de la ciudad de Boston, antes organizada bajo un modelo tradicional de elaboración del pan, hoy, altamente tecnologizada, el autor levanta la siguiente reflexión: "...en la panadería hay muchas cosas que los trabajadores no ven. Un trabajo tan claro, y sin embargo, tan oscuro. La flexibilidad crea distinciones entre superficie y profundidad, y los sujetos menos poderosos de la flexibilidad están forzados a permanecer en la superficie"⁴⁵.

Finalmente, el riesgo es un tercer componente que desestructura la orientación laboral de los sujetos: "la cultura moderna del riesgo se caracteriza porque no moverse es sinónimo de

⁴³ Sennett, R. "La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo". Ed. Anagrama, Barcelona, 2000: 45.

⁴⁴ Ibid:65

⁴⁵ Ibid:77

fracaso, y la estabilidad parece casi una muerte en vida. Por lo tanto, el destino importa menos que el acto de partir”⁴⁶

Frente a este cuadro general, la ética del trabajo que organizó la vida laboral de generaciones anteriores se diluye, pero no es reemplazada por una ética distinta. Sennet critica la fundamentación de un modelo supuestamente basado en el trabajo en equipo, la comunicación y la elaboración conjunta. Tales dimensiones no son más que una construcción ideológica, una ficción que oculta la fragmentación, el fracaso y la pérdida del vínculo social para la gran mayoría de los sujetos sometidos a las nuevas reglas del sistema productivo mundial.

De igual modo, la instalación del principio de *riesgo* en el quehacer laboral actual, termina por introducir una sensación permanente de incertidumbre y ausencia de sentido: “la cultura moderna del riesgo se caracteriza porque no moverse es sinónimo de fracaso, y la estabilidad parece casi una muerte en vida. Por lo tanto, el destino importa menos que el acto de partir”.

Sennett reconoce en el marco de la actual organización del trabajo una disonancia cognitiva que *corroe el carácter de los sujetos*, esto es, al no existir referentes de futuro (proyecto), al reducirse las posibilidades de incidencia directa de las personas, y al ser ilegible el trabajo para la gran mayoría, la noción de “volver siempre a empezar de cero” o “no llegar nunca a ninguna parte” se vuelve una impronta de modernidad. El informe del PNUD 1998 para Chile, y algunos trabajos críticos de algunos autores –marginales- en los últimos años nos permiten señalar que este diagnóstico alcanza características *globales*.

¿Qué puede hacer la educación en un marco como éste?

A Manera de Conclusión: *Resituando* el Concepto de Competencias.

Hemos sostenido en estas páginas que el concepto de competencias que se ha manejado *acríticamente* en educación es inherente al modo de organización productiva predominante en el nuevo capitalismo.

⁴⁶ Ibid:91

En el marco de una nueva modalidad de organización *flexible*, las competencias constituyen las bases *caracterológicas* del nuevo trabajador que debe adaptarse a este proceso de cambio.

Sin embargo, este planteamiento puede resultar circular y atrapado en una lectura de tipo estructural. Parece necesario el reconocimiento de los aspectos potenciales que el modelo de competencia puede tener para una propuesta educativa de carácter crítica.

En efecto, según Roegiers, algunos autores han advertido que el traspaso del concepto de competencias al mundo de la educación induce a la idea de que un *curriculum basado en competencias* es canal de un modelo de desarrollo económico y social que tiende a substituir valores tales como la ciudadanía social, la igualdad y la solidaridad por la competitividad. En ese sentido, los programas que se estructuran en términos de competencias, constituyen una tentativa por reproducir a nivel del sistema educativo, la ideología que domina actualmente en el mundo económico.

En un sentido contrario, el autor señala que el concepto de competencias asume desafíos fundamentales del desarrollo educacional; esto es, a) el desarrollo de capacidades generales tales como la capacidad de analizar una situación, observar, autoevaluarse, de comunicar, etc., y b) competencias específicas, objetivos que se contextualizan y operacionalizan en un momento determinado, tales como cuestiones tan básicas como responder a una carta, o comunicar una idea a un grupo específico.

Un concepto de competencias así entendido, es un intento de profundizar en la tarea pedagógica de desarrollo de capacidades en los sujetos para hacer frente a los desafíos de su vida independiente de las condiciones materiales de vida⁴⁷.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, tal concepción resulta limitada al restringirse al desarrollo de capacidades individuales, obviando la construcción colectiva de sentidos, el desarrollo de la acción común o la construcción de lazos de confianza al interior de la sociedad. El concepto de competencias se reduce significativamente si no va acompañado, en su formulación, de una profunda reflexión sobre el papel de la educación en el orden social actual.

Como señala Castells, las transformaciones del proceso productivo y la reorganización del mundo del trabajo, ha destruido la institución del Estado de bienestar sobre el cual se construyó el contrato social de nuestras sociedades en la última mitad del siglo XX. De igual modo, la individualización del trabajo y la desestructuración de la red de seguridad pública ha tensionado, profundamente, las instituciones sociales que han sostenido el desarrollo de los sujetos en la transición de sus vidas, esto es, la comunidad y la familia.

De ahí que su propuesta radica en fortalecer las capacidades de interrelación y fortalecimiento de identidades ciudadanas. La protección social, en ese sentido, ya no

⁴⁷ Roegiers, X. "Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement" De Boeck Université; Bruxelles, 2000:19-20.

debería radicar en quienes detentan la calidad de trabajadores formales, sino en todas las personas, trabajen o no; y la educación debería centrarse en fortalecer los agentes intermediarios hoy debilitados, pero imprescindibles para hacer frente los desafíos de futuro⁴⁸.

Solamente en un marco como este, creemos, es posible resignificar el concepto de competencias y proyectarlo en una propuesta de educación de carácter crítica.

En todo caso, el marco general de la discusión se produce en un escenario signado por el predominio de un modelo excluyente y oscuro; en un sentido contrario al *optimismo programático* de Castells, debemos reconocer la profundidad de la brecha. En palabras de Sennett:

“El tono ácido de las discusiones actuales sobre necesidades de bienestar social, derechos sociales y redes de seguridad está impregnado de insinuaciones de parasitismo por un lado, y se topa con la rabia de los humillados, por el otro. Cuanto más vergonzosa sea la sensación de dependencia y limitación, más se tenderá a sentir la rabia del humillado. Restituir la fe en los demás es un acto reflexivo; requiere menos miedo a la vulnerabilidad propia. Sin embargo, este acto reflexivo tiene un contexto social. Las organizaciones que celebran la independencia y la autonomía, lejos de inspirar a sus empleados, pueden suscitar esa sensación de vulnerabilidad. Y las estructuras sociales que no fomentan de un modo positivo la confianza en los otros, en momentos de crisis infunden la más neutra y vacía falta de confianza⁴⁹”.

Intervenir en un orden que “no proporciona ninguna razón profunda para que los seres humanos puedan cuidarse entre sí”. Esa es la magnitud del desafío para la reflexión educativa.

Bibliografía

⁴⁸ Manuel Castells: el ciudadano y el autómatas. Entrevista realizada por René Lefort, Director del Correo de la Unesco. www.unesco.org/courier/1999-10/sp/dires/intro.ht

⁴⁹ Sennett, R. Op Cit:149.

Beck, U. “La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad”; Ed. Paidós, Barcelona, 1998.

Beck, U.; “La democracia y sus enemigos: textos escogidos”; Ed. Paidós; Barcelona, 2000.

Carnoy, M. & Castells, M.; “Sustainable Flexibility: a prospective study on work, family and society in the information age”. Organisation for economic co-operation and development, OCDE, 1997.

Carrillo, J. & Iranzo, C. “Calificación y competencias laborales en América Latina” en De la Garza, E. “Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo”, FCE; México, 2000.

Castells, M. “Empleo, trabajo y sindicatos en la nueva economía global” La Factoría n°1, Octubre de 1996:1. www.lafactoriaweb.com

Castells, M. “Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa”; en La Factoría n°7; Octubre 1998:1. www.lafactoriaweb.com

Castells, M.: el ciudadano y el autómatas. Entrevista realizada por René Lefort, Director del Correo de la Unesco. www.unesco.org/courier/1999-10/sp/dires/intro.ht

Castillo, J.J. “La sociología del trabajo hoy: la genealogía de un paradigma”, en De la Garza, E.; “Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo”, FCE; México, 2000.

Cepal, “Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el caribe en los años noventa”; Santiago de Chile, 1990.

Cepal, “Panorama Social 1999-2000”. Santiago, 2000.

Coloma, F. “Los desafíos futuros en el campo laboral” en Beyer, H. & Vergara, R. “¿Qué hacer ahora: propuestas para el desarrollo” CEP, Stgo., 2001.

Comisión de las Comunidades Europeas: “Memorándum sobre el aprendizaje permanente”; Bruselas, 30.10.2000.

Coriat, B. “El taller y el robot: ensayo sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica”; Ed. Siglo XXI; México 1996 (3ª ed.)

Corvalán, O. “Una propuesta curricular: la enseñanza basada en competencias”; Cide, Documento de Trabajo n° 3, Santiago 1993.

Chomsky, N. “Democracia y mercados en el nuevo orden mundial” en Chomsky, N. & Steffan, H.D. “La sociedad global: educación, mercado y democracia”; Ed. LOM; Stgo., 1995.

De Moura, C. Et al; “Las Escuelas de Secundaria en América Latina y el Caribe y la Transición al Mundo del Trabajo”. Banco Interamericano de Desarrollo, BID, Serie de Informes Técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible; Washington, Febrero 2000:12. www.iadb.org/sds/edu

Díaz, A. “El capitalismo chileno en los 90: crecimiento económico y desigualdad social”; Taller de Reflexión PAS, Doc. 1; Julio 1991.

Ferraro, R. “La marcha de los locos: entre las nuevas tareas, los nuevos empleos y las nuevas empresas” FCE, México, 1999.

Gallart, M..A. & Jacinto, C. “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo” Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo. CIID-CENEP; año 6 n°2; Buenos Aires, 1995.

Gentili, P. “El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina” en “A falsificação do consenso, Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo”. Vozes, Petrópolis, 1998.

Gómez, M. “Empleo, educación y calificaciones: ¿dónde está la modernización en el mercado de trabajo?” www.argiropolis.com.ar; 1999.

Meller, P. “Escenarios de empleo futuro en Chile: año 2010”; Mideplan & Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile; 1999.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, “Educación: la agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano”; PNUD y TM Editores; Bogotá, 1998.

Rifkin, J. “El fin del trabajo: nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era”; Paidós, Barcelona, 1996:329.

Roegiers, X. “Une pédagogie de l'intégration: compétences et integration des acquis dans l'enseignement” De Boeck Université; Bruxelles, 2000.

Sennett, R. “La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo”. Ed. Anagrama, Barcelona, 2000.

Tedesco, J. C. “Educar en la sociedad del conocimiento”; FCE, Buenos Aires, 2000.

The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills; SCANS; “Lo que el trabajo requiere de las escuelas: Informe Scans para América 2000”.

Weller, J. “Los mercados laborales en América Latina: su evolución en el largo plazo y sus tendencias recientes”; Cepal, Serie Reformas Económicas n° 11, Stgo., Diciembre de 1998.

Wormald, G. & Ruiz-Tagle, “Exclusión social en el mercado del trabajo: el caso de Chile” OIT & Fundación Ford, Equipo técnico multidisciplinario para Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Doc. de Trabajo n° 106; Santiago, 1999.

Anexos

Distribución de la Ocupación por Sector Económico
Chile 1990-2000 (Oct- Dic de cada año)

SECTORES ECONÓMICOS	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Agricultura, silvicult. y pesca	858,0	866,2	901,7	869,4	857,2	841,7	816,4	775,9	784,4	780,1	776,9
Explotación de minas y canteras	101,2	97,1	82,2	87,7	83,3	87,7	90,6	87,9	81,8	73,3	70,31
Industria manufacturera	715,7	752,6	828,3	853,8	829,3	830,5	859,6	860,8	818,5	775,43	754,2
Construcción	285,6	321,1	351,8	423,5	375,7	396,2	417,0	488,8	448,5	388,6	406,1
Electricidad, gas y agua	21,2	21,0	24,6	28,8	35,3	30,3	41,7	31,1	37,6	28,46	28,36
Comercio	788,3	774,0	859,3	939,1	956,1	947,1	931,9	975,9	1005,5	1027,2	995,45
Servicios Financieros	202,2	227,5	247,3	295,3	303,9	330,9	369,4	376,5	405,7	403,2	425,77
Servicios com., socs. y personales	1178,1	1172,6	1237,3	1241,8	1291,6	1312,5	1377,9	1382,4	1417,7	1537,7	1494,2
Transporte y comunicaciones	309,2	307,8	343,0	367,6	380,0	395,3	393,9	401,0	432,7	403,2	430,2
Actividades no bien especificadas	0,1	0,5	-	-	-	-	0,2	0,0	-	-	-
Ocupación Total	4459,6	4540,4	4877,4	5109,3	5122,8	5174,4	5298,7	5380,2	5432,4	5404,5	5381,5

Fuente: Escobar, P⁵⁰/INE

⁵⁰ Escobar, P. (ed) "Trabajadores y empleo en el Chile de los noventa"; PET, Universidad Arcis; LOM Eds. Stgo.; diciembre de 1999.

Distribución de la fuerza laboral por grupo de ocupación; Chile 1996/2000

Grupo de Ocupación	1996	2000
Profesionales y técnicos	8.9%	10%
Gerentes	3.2%	3.6%
Empleados de oficina	15%	14.4%
Vendedores	12.2%	12.2%
Agricultores	15%	14.7%
Conductores y afines	5.5%	5.9%
Artesanos y operarios	20.5%	18.9%
Obreros y jornaleros	5.7%	6%
Servicios personales	12.8%	13.5%
Otros	1%	0.8%
Total	100	100

Fuente: INE

Distribución de la fuerza laboral, ingreso medio y promedio de años de estudio por grupo de ocupación
América Latina/Chile 1997

Estrato Ocupacional	% de la fuerza de trabajo ocupada A.L.	% de la fuerza de trabajo ocupada Chile	Ingreso medio (en líneas de pobreza per cápita) A.L.	Ingreso medio (en líneas de pobreza per cápita) Chile	Promedio de años de estudio A.L.
Empleadores	4.3	4.1	15.8	34.6	8.9
Directores, gerentes	2.0	4.0	11.6	16.2	11.5
Profesionales	3.1	8.1	12.1	15.4	14.9
Técnicos	6.0	7.5	5.3	9.1	12.1
Empleados administrativos	7.9	9.6	4.8	5.4	10.6
Trabajadores en el comercio	13.4	9.5	3.6	4.5	7.3
Obreros, artesanos, conds.	25.3	27.4	3.4	5.0	6.1
Ts. de servicios personales	14.8	16.4	2.2	3.2	5.5
Trabajadores agrícolas	19.6	12.6	1.8	3.9	2.9
No clasificados	3.5	1.0	4.0	s/i	6.8
Total	100	100	4.1	7.4	6.8

Fuente: Cepal; Panorama Social de América Latina 1999-2000